PRESSES
UNIVERSITAIRES
DE FRANCE

Michel Martin

Sémiologie de l'image et pédagogie

Pour une pédagogie de la recherche

SÉMIOLOGIE DE L'IMAGE ET PÉDAGOGIE

PÉDAGOGIE D'AUJOURD'HUI
COLLECTION DIRIGÉE PAR GASTON MIALARET

SÉMIOLOGIE DE L'IMAGE ET PÉDAGOGIE

Pour une pédagogie de la recherche

MICHEL MARTIN
Conseiller pédagogique
chargé de cours à l'Université de Nice



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

A MA FEMME



ISBN 2 13 037104 3

Dépôt légal — 1re édition : 1982, octobre

108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris

Sommaire

INTRODUCTION, 9

I | Objet de cet ouvrage, 9

II | Sémiologie et pédagogie, 17

PREMIÈRE PARTIE

IMAGES NON SÉQUENTIELLES

CHAPITRE PREMIER. — **Sémiologie de l'image photographique**, 23

I | L'image photographique familiale ou d'amateur, 23
1 / L'iconicité et les codes pseudo-naturels, 24 — *2 / Les codages proprement dits*, 25

II | L'image photographique d'amateur : applications pédagogiques, 27

III | L'image photographique de presse, 48

IV | L'image photographique de presse : applications pédagogiques, 52

CHAPITRE II. — **Sémiologie de l'image picturale**, 81

I | Les diverses lectures de l'image picturale, 82
1 / Lectures psychanalytiques, 82 — *2 / Lectures structurales*, 85

II | L'image picturale : applications pédagogiques, 89

CHAPITRE III. — **Sémiologie de l'image publicitaire**, 121

I | Les divers types d'images publicitaires, 122
1 / L'image innocente, 122 — *2 / L'image esthétique*, 122 — *3 / L'image stratège*, 123 — *4 / L'image publicitaire moderne*, 124

II | L'image publicitaire : applications pédagogiques, 126

DEUXIÈME PARTIE

IMAGES SÉQUENTIELLES

CHAPITRE PREMIER. — **La bande dessinée**, 169

I | Définition, 169

1 / Notion de séquence, 169 — *2 / Codes des vignettes*, 171 — *3 / Codes de la couleur*, 172 — *4 / Codes des phylactères : la sonorisation*, 173 — *5 / Codes du lettrage : la sonorisation*, 173 — *6 / Codes des idéogrammes*, 175

II | La bande dessinée : applications pédagogiques, 176

1 / Le langage de la bande dessinée, 178 — *2 / Initiation à une sémiotique de l'image*, 181 — *3 / Texte littéraire et bande dessinée*, 186 — *4 / La bande dessinée : moyen d'expression pour la création*, 196

CHAPITRE II. — **Le montage audio-visuel et le diaporama**, 219

I | Généralités, 219

II | Le montage audio-visuel et le diaporama : applications pédagogiques, 221

1 / Le montage audio-visuel, 221 — *2 / Le diaporama*, 228

CONCLUSIONS — **Pour une pédagogie de la recherche**, 231

I | Sémiologie et pédagogie, 231

II | Pour une pédagogie de la recherche, 240

Bibliographie, 251



« L'avenir est, sans le moindre doute, promis aux media. Qu'ils [les enseignants] ne s'obstinent donc pas dans une bataille perdue d'avance ; qu'ils essaient plutôt de dégager les voies nouvelles d'une action véritablement pédagogique en ce domaine. [...] C'est aux enseignants qu'incombera la responsabilité majeure de la lutte contre l'éventuelle dictature des mass-media. Nul n'est mieux placé qu'eux pour mener ce combat et le remporter. On ne comprendrait pas qu'ils ne s'attachent pas à ce travail essentiel. Il y va, en réalité, de notre situation à tous vis-à-vis des media. A nous donc de nous engager. »

Louis PORCHER, *Vers la dictature des media ?*, Hatier, p. 56-57.

« Par adaptation et assimilation, l'école doit donc préparer l'enfant à cette civilisation de l'image, elle doit lui permettre de faire son choix dans l'incessante sollicitation du monde sensoriel, afin d'en retenir ce qui le mérite ; elle doit aussi créer en l'enfant les réflexes d'autodéfense, indispensables aussi longtemps que la machine pourra être utilisée par l'homme contre lui-même. »

Robert GLOTON, in *Education nouvelle et monde moderne*, de G. MIALARET, coll. « L'Educateur », PUF, p. 77.

Introduction

I | OBJET DE CET OUVRAGE

Les travaux portant sur la sémiologie de l'image, sur sa lecture, sa structure, sur les conditions socio-psychologiques de son émission ou de sa réception, sont nombreux, très variés puisque entrepris aussi bien par des psychologues que par des linguistes, des journalistes, des photographes, des peintres ou des publicitaires.

Parallèlement à ces recherches de style universitaire, des pédagogues du cycle élémentaire et secondaire s'intéressent aussi à l'image, notamment en ce qui concerne son utilisation technique et éducative. Ils se préoccupent essentiellement du pouvoir motivant de l'image et, par conséquent, tentent d'illustrer leurs cours par diverses projections de diapositives, de films, ou font commenter des gravures, des photographies. Ils centrent également leurs travaux sur une meilleure mémorisation et une efficacité accrue des supports visuels. Ces deux objectifs : éveil de l'intérêt et meilleure rétention, ont conduit certains pédagogues à réaliser des méthodes audio-visuelles destinées à l'apprentissage des langues vivantes ou même à l'acquisition et au perfectionnement de la langue maternelle.

Les études linguistiques entreprises en vue de l'élaboration de ces méthodes d'apprentissage mettent l'accent sur les problèmes de structure de la langue, de statistiques lexicales, mais insistent très peu sur le codage de l'image destiné à jouer un rôle considérable au niveau de la réception d'un message et notamment d'un

message pédagogique. Or il existe une rhétorique de l'image, une sémantique, une syntaxe, une structure que l'on peut mettre en évidence par une étude systématique des codes qui existent depuis toujours, ou qui sont en formation dans des domaines tels que « la bande dessinée », « l'image picturale », « l'image publicitaire », « la photographie d'art ou de presse », etc.

Au moment où, dans notre société, la communication semble être l'incapacité majeure, il semble que le pédagogue ait intérêt à ne pas négliger de telles possibilités d'explorations et d'exploitations, d'autant plus que, chaque jour, l'homme moderne reçoit un nombre considérable de messages visuels qui souvent l'agressent : il est donc bon et même urgent qu'il soit capable de les déchiffrer, sous peine d'être bientôt un illettré de ce nouveau langage.

Par conséquent, le premier objectif de ce travail de pédagogie consiste en une réflexion sur la manière dont on peut amener l'enfant à une véritable éducation visuelle lui permettant de mieux recevoir un message, qu'il soit pédagogique ou non et, par ce biais, d'obtenir rapidement une meilleure communication. Les expériences qui découlent de cette hypothèse ont été réalisées avec des enfants et adolescents d'écoles élémentaires ou de lycées de Nice et de Cannes dont les âges se répartissent de sept à dix-huit ans.

La sensibilisation des élèves à l'image, messagère de sens, a d'abord été abordée sous un angle descriptif puis immédiatement suivie de discussions sur les moyens techniques propres à mettre en valeur un concept. Munis de ces outils indispensables, des travaux d'application ont été entrepris. Il s'agissait par exemple de créer une bande dessinée, un montage de diapositives ou de photographies... une affiche publicitaire ou encore de modifier des œuvres déjà publiées. A chaque étape de ces travaux il y a eu justification des codes et signes employés, avec des critiques et discussions par groupes, ce qui a permis des progrès considérables dans le domaine de la compréhension, de la communication et de la réalisation. Les diverses classes ont très rapidement maîtrisé les multiples modes d'expressions : traditionnels comme l'« oral » et l'« écrit », ou plus originaux comme la « mimique », le graphisme, les couleurs, les gestes, et tous les canaux psycho-sensoriels... Ils ont aussi compris que ce qui est important pour émettre un message c'est le véhicule utilisé, que le codage n'est pas immuable et figé, mais que l'on peut adopter telle stratégie

plutôt que telle autre, autrement dit, qu'il existe plusieurs voies sémiques, souvent simultanées, permettant d'accroître les possibilités d'information. C'est précisément en améliorant cette « réception » par des moyens méthodiques que l'on aboutit paradoxalement — semble-t-il — à une bonne « Emission » et que l'on peut faire de l'enfant un créateur. L'originalité de ce processus consiste à éloigner le pédagogue du centre des échanges : à l'inverse, les techniques audiovisuelles contemporaines (où l'on présente maints et mains documents) maintiennent le maître au cœur de la communication et renforcent de ce fait son « statut » : celui-ci explique, parle et montre quelque chose composé par *un autre* ou par lui-même et les élèves *lui* répondent. Ici la dynamique interrelationnelle n'a pas évolué, bien au contraire. D'où les critiques justifiées du type : « l'image crée la passivité de l'esprit. » Même les personnalités qui ont une grande audience n'hésitent pas à nous mettre en garde contre ce danger :

« L'enchantement suggestif des images est... un narcotique »,

déclarait Paul VI dans un de ses messages de Noël.

A l'opposé de ces habitudes, notre hypothèse pédagogique permet à l'éducateur, après un court moment d'initiation de *s'effacer devant l'enfant et de le laisser parler, écrire, expliquer, dessiner...* pour *l'autre*, pour le voisin, pour le professeur quelquefois, ou pour un autre groupe, une autre classe même, ou pour lui, tout simplement. Ainsi la communication prépare la voie à la création réfléchie, et cette pédagogie « active » fait naître un nouvel individu prêt à comprendre les phénomènes, *prêt à les analyser* et à les utiliser plutôt qu'à les subir.

Nous sommes naturellement conduits au cœur même du problème pédagogique, perspective importante de ce travail. Il s'agit bien, en effet, de mettre l'enfant en situation de *recherche* en lui fournissant des occasions de s'intéresser à certaines questions, puis en l'encourageant à résoudre lui-même par tâtonnements, les difficultés d'ordre intellectuel, certes, d'ordre logique, mais aussi d'ordre pratique, social et affectif, qui se présentent au cours de cette démarche. Ces tâches mettent l'enfant « en situation », ce qui veut dire, pour nous, qu'il a pratiquement l'entière responsabilité de ses initiatives, de son organisation, aussi bien matérielle que culturelle. L'enseignant n'intervient que pour proposer, suggérer, répondre à des sollicitations, donner des renseignements.

Cette autonomie ainsi conçue libère l'enfant, lui donne confiance en ses capacités ; progressivement il se prend en charge et fait preuve au fil des séances d'une plus grande hardiesse intellectuelle, d'une plus grande intuition, d'une meilleure expression orale et écrite ; les échanges de plus en plus nombreux favorisent un climat de recherche, de suggestions, de critiques. La qualité de ces travaux s'en ressent, et chacun ose sans risque d'être critiqué, et sans fausse pudeur, se proposer pour telle ou telle activité où il sait être habile. Ce travail de création, qu'il se situe au niveau de la conception globale (le canevas d'un roman par exemple) ou manuelle (la reliure de l'ouvrage) valorise l'enfant ou plus précisément valorise chaque enfant en particulier, ce qui, pour nous est essentiel. Chercher ensemble, tâtonner, progresser de déductions en déductions, découvrir, est source de bonheur collectif, d'auto-émulation. C'est aussi un stimulant intellectuel, car l'enfant découvre par lui-même des règles, des solutions, des méthodes de travail.

Il comprend qu'il a apporté au groupe quelque chose d'indispensable ; cet apport ne peut être qu'apprécié par tous. De sorte que tout individu qui participe est, à un moment quelconque « gratifié » naturellement par les autres. D'où satisfaction bien légitime d'avoir accompli une tâche en commun et de l'avoir menée jusqu'au bout avec succès. L'enfant prend alors conscience de sa valeur puisqu'il existe pour lui, un domaine au moins — et plus tard plusieurs peut-être — où il peut briller. Dès lors se produit une distanciation de soi par rapport aux autres et au monde qui lui procure les moyens de plus en plus lucides de se juger, et de maîtriser l'objet. De là naît sa propre liberté, son indépendance vis-à-vis de lui-même, vis-à-vis du maître ou du professeur souvent symbole de la société, de la contrainte, du « Père » selon la psychanalyse. Tout cela ne va pas sans remises en questions des voisins et de soi-même ; tout cela ne va pas quelquefois sans heurts. Mais, une fois les problèmes aplanis, des paliers nouveaux sont franchis et l'on observe que l'écoute de l'autre s'améliore, qu'un *respect des opinions contraires ou divergentes* se fait jour avec moins d'impatience et qu'en fin de compte c'est celui qui est différent qui est accepté. Ainsi les membres du groupe travaillent en commun avec plus d'humilité, plus de disponibilité pour la communication qui contribue à cette vie commune. L'on comprend dès lors, à l'évidence, que les problèmes de directivité,

non directivité, n'ont plus aucun sens et surtout ne se posent plus dans la pratique. Absorbés par un sujet choisi par chacun, débattu par l'ensemble de la classe, les participants libérés — autant que possible — des contraintes temporelles, matérielles et institutionnelles n'éprouvent pas le besoin d'« ennuyer » les autres ou de ne rien faire. Au contraire, si l'exercice est suffisamment motivant, c'est souvent en dehors de l'école — et donc en l'absence de tout « tuteur » — que se poursuit le travail. C'est l'idéal d'une *véritable éducation qui vise beaucoup plus à donner à l'enfant des méthodes de recherche, d'organisation, des méthodes qui permettent un travail individuel et autonome* plutôt qu'une somme de connaissance dont la « liste » risque d'être interrompue ou périmée dès que l'enfant aura quitté le lycée ou la faculté. Cette pédagogie de la recherche prépare en fait l'homme adulte. Celui-ci saura de mieux en mieux organiser sa vie et progresser indépendamment des pressions extérieures, des stéréotypes en vigueur. Son esprit critique, constamment aiguisé par des confrontations avec l'esprit et le caractère des autres, ne peut que l'amener à *prendre tôt et efficacement ses propres responsabilités.*

Néanmoins tous ces travaux pédagogiques ne peuvent s'élaborer qu'avec l'appui d'une théorie et d'une méthodologie qui font l'objet du deuxième objectif de cette thèse. On peut résumer les éléments théoriques en trois points :

1 / présenter à l'élève une ou plusieurs méthodes d'analyse d'un corpus qui soit simple et efficace ;
2 / mettre ce ou ces problèmes à sa portée, pour les rendre applicables à une activité critique ou créatrice ;
3 / guider ces expériences afin que l'enfant redécouvre le plus grand nombre possible de notions notamment celles qui ont un rapport avec les outils conceptuels.

Cependant, il reste beaucoup à faire en sémiologie pour que tout soit clair, et qu'une théorie cohérente émerge. Cela est dû, très vraisemblablement, au fait que cette « théorie du signe » est récente. Saussure en parle le premier[1] en 1916. Pour le domaine que nous avons choisi — l'image —, nous nous trouvons aux prises avec des difficultés d'ordre technique (études trop spécialisées

1. Ferdinand de SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, coll. « Etudes et documents », Paris, Payot, 1969.

pour être applicables dans l'enseignement secondaire), et d'ordre pratique (travaux inexploitables concrètement). Il a donc fallu effectuer des synthèses, relier un modèle à un autre, centrer des données éparses et essayer de faire émerger l'essentiel.

La terminologie nous a également posé quelques problèmes par sa variété, son manque d'uniformité dû au grand nombre d'auteurs différents qui défrichent chacun selon un objectif et une technique différents.

C'est dans quatre domaines principaux : celui de la linguitique notamment avec Roland Barthes, Pierre Guiraud, Umberto Eco, Christian Metz ; celui de la presse avec Albert Plécy, Paul Almassy, Gérard Blanchard ; celui de la psychologie avec Jean Piaget, Jean Le Men, Louis Corman, G.-H. Luquet, et celui de la pathologie du malentendant avec le Dr Perdoncini, que nous avons, pour l'essentiel, sélectionné, adapté et quelquefois modifié les apports théoriques indispensables à ces travaux[2].

Roland Barthes, a fait faire un pas décisif à la sémiologie depuis Saussure[3] en définissant ou redéfinissant les principaux concepts utilisés par les linguistes ; la sémiologie serait pour lui une partie de la linguistique, « prenant en charge les grandes unités signifiantes du discours »[3].

En 1964 il apporte encore une contribution incontestable au fonctionnement de l'image, par le célèbre article : « Rhétorique de l'image » paru dans la revue *Communications*[4]. Dans la même revue on retrouve le nom de Christian Metz qui, lui, se penche sur le problème de la « signification au cinéma » et dont les analyses valent souvent pour l'étude de l'image fixe[5]. Dans une perspective à la fois sémiologique et philosophique, Umberto Eco développe la notion de code et donne une interprétation personnelle de la sémiologie, science qui doit prendre en charge le processus de la communication[6].

L'apport de Pierre Guiraud à la sémiologie est double : il établit, par un panorama des divers domaines de la sémiologie, un

2. Cf. *infra*, Bibliographie détaillée (en fin de volume).
3. Roland BARTHES, Eléments de sémiologie, *Le degré zéro de l'écriture*, coll. « Médiations », Paris, Gonthier, 1964, p. 81.
4. Roland BARTHES, Rhétorique de l'image, *Communications*, n° 4, Paris, Le Seuil, 1964.
5. Christian METZ, *Essais sur la signification au cinéma*, t. I et t. II, Paris, Klincksieck, 1976.
6. Umberto ECO, *La structure absente*, Paris, Mercure de France, 1972.

lien entres les multiples conceptions qu'on y rencontre dans ce domaine : surtout, il met l'accent sur le phénomène de codification préalable à la signification et montre que l'on peut y découvrir un critère[7] qui permet d'analyser les systèmes sémiotiques en faisant apparaître leurs fonctions spécifiques.

Les journalistes spécialistes de l'image étudient ce phénomène depuis de longues décennies, bien avant les linguistes par exemple, en prenant une part importante dans le développement de cette discipline.

Citons Albert Plécy[8], fondateur de l'association des « Gens d'images » en 1955, qui souligne la possibilité de « faire parler » les images et d'explorer celles-ci au moyen d'une grille. Pour Georges Mounin, cette grille permet de « redécouvrir empiriquement [...] la notion clé de la linguistique contemporaine »[9], ce qui veut dire que la découverte de traits pertinents correspond à un choix de l'émetteur dans des domaines « qui se voient intégrés » à leur place fonctionnelle dans une théorie sémiologique de l'image »[10] et qui sont : « le cadrage, les retouches, les bulles, les flèches, la légende, etc. »[11].

Paul Almasy suit aussi une démarche analogue en ce qui concerne les photographies journalistiques, mais révèle d'autres méthodes de lecture de l'image qui complètent les précédentes.

Les images de bandes dessinées possèdent un grand pouvoir d'universalité au niveau de l'information véhiculée, et le journaliste Gérard Blanchard, le pédagogue Antoine Roux expliquent l'intérêt de ce phénomène, l'un pour l'adulte, l'autre pour l'enfant et l'adolescent[12].

Comment ne pas citer Jean Piaget lorsqu'il s'agit d'images et d'enfants, même si le domaine du grand psychologue est celui de l'image mentale. En effet il révèle que tout apprentissage, tout exercice est subordonné à une évolution qui se fait par stades successifs et que, par conséquent, il est inutile de demander à un enfant ce que son développement psychomoteur, intellectuel, etc.,

7. Pierre GUIRAUD, *La sémiologie*, coll. « Que sais-je ? », n° 1421, Paris, PUF, 1971.
8. Albert PLÉCY, *Grammaire élémentaire de l'image*, Paris, Marabout Université, 1971.
9. Georges MOUNIN, Pour une sémiologie de l'image, *Communication et Langages*, n° 22, Paris, Retz, 1974, p. 53.
10. ID., *ibid.*, p. 55.
11. ID., *ibid.*, p. 55.
12. Gérard BLANCHARD, *La bande dessinée*, Paris, Marabout Université, 1969 ; Antoine ROUX, *La bande dessinée peut être éducative*, Paris, L'Ecole, 1973.

ne lui permet pas de réaliser[13]. Ce qui peut se traduire, au niveau de la pédagogie et de la pratique audio-visuelle par une formule très simple : ne pas réclamer à l'enfant un exercice que son intelligence en formation, sa perception en formation, etc., ne lui permettent pas d'analyser et par conséquent de réussir.

Transposé dans le domaine du dessin, c'est un raisonnement identique que développe Luquet dans *Le dessin enfantin*[14] où il décrit des périodes de développement du langage graphique, en relation avec la personnalité de l'enfant.

Néanmoins, pour que s'épanouisse l'activité sémiologique, l'exercice de la perception et par voie de conséquence celui de la *réception* ne suffisent pas ; la reproduction, l'esprit de créativité, l'imagination, etc., c'est-à-dire *l'émission* jouent un rôle aussi bien intellectuel que psychique. Jean Le Men, auteur du test intiulé *le D10*, Louis Corman avec *Le dessin de famille* essaient, par des moyens graphiques, de cerner la réalité projective de la personnalité.

Signaler des « progrès », affirmer que le climat au sein des groupes est meilleur, pressentir que le regard des élèves devant les textes, les images, la vie, est devenu plus critique, découvrir une meilleure participation due à une meilleure compréhension, etc., ne suffit pas. C'est pourquoi, toutes les fois où nous l'avons pu, nous avons essayé de mesurer les résultats de cette pédagogie, et nous avons tenté de mettre en lumière quelques-uns des facteurs intellectuels ou psychologiques mis en jeu. Certes le morcellement arbitraire de la pensée et de la personnalité est inévitable dans ce genre d'évaluation, mais il nous a été imposé par la quantification elle-même. Néanmoins ce type d'évaluation est indispensable et satisfait davantage le besoin d'objectivité, tout en permettant de comparer des résultats, et de mesurer une évolution.

Finalement c'est grâce à toutes ces expérimentations, tous ces résultats qualitatifs et quantitatifs que nous avons, semble-t-il, montré que dans un contexte de communication, le *passage d'une réception naïve* (celle de tout consommateur d'images) *à une analyse raisonnée* (celle de tout créateur) développe l'être au niveau de ses multiples potentialités. Il en est de même pour une

13. Jean PIAGET, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1970 ; Jean PIAGET et Bärbel INHELDER, Les images mentales, *Traité de psychologie expérimentale*, t. VII, Paris, PUF, 1969.

14. G.-H. LUQUET, *Le dessin enfantin*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1972.

pratique de l'image chez les grands sourds, à condition que celle-ci soit lisible et adaptée à leur niveau. Ce sont précisément les remarques faites dans la première partie de ce volume qui nous permettront d'apporter une modeste contribution à l'éducation et à l'insertion de ces enfants dans la vie courante.

De ce qui précède il découle que nous envisageons constamment les mises en pratique en fonction des acquis sémiologiques, au niveau des divers types d'images fixes que nous avons retenues. Chaque chapitre se subdivise donc en deux ensembles : les généralités et les applications pédagogiques. Le chapitre suivant développe les raisons de ce choix.

II | SÉMIOLOGIE ET PÉDAGOGIE

Dans cet ouvrage nous expliquons comment la sémiologie de l'image conduit à une *pédagogie de la recherche* susceptible d'amener l'enfant à une culture plus équilibrée, plus complète.

Il est incontestable que l'icône détient un pouvoir motivant et véhicule une part importante de notre culture. A elles seules ces raisons justifieraient un enseignement, même partiel, centré sur l'audio-visuel. Mais ce n'est pas tout.

La sémiologie de l'image établit que toute lecture iconique passe par un code à caractère spécifique. Nous insistons sur le phénomène de codification, qui, même figuratif, n'est certes pas *innocent*. Ce n'est pas parce que le lecteur a l'impression de naturalité que celle-ci existe effectivement. En outre, l'image supporte facilement diverses connotations qui jouent un rôle essentiel au niveau de la signification. C'est sur ces points — fausse innocence et jeu des figures connotatives — que notre pédagogie intervient, par exemple.

Les enfants consomment une quantité toujours plus élevée de messages iconiques. Ils les reçoivent démunis, sans aucune possibilité de les décrypter convenablement et donc de faire la part de la création authentique par rapport à l'aliénation, de l'original par rapport au banal. Le rôle de préparation, d'adaptation et de curiosité vis-à-vis du monde contemporain, appartient à l'école ; c'est elle qui doit conduire l'enfant à une réception lucide.

Les codes mis en jeu pour l'élaboration de l'image n'obéissent

pas tous à des règles strictes. L'élève et l'éducateur trouvent là un matériel propice à une recherche commune. En effet ce code ouvert n'admet pas encore le dogmatisme. Ainsi, personne en classe ne peut se prévaloir d'un savoir bien établi.

La sémiologie souligne le *phénomène de communication* en montrant que tout acte créateur relie un émetteur et un récepteur ; le sens naît d'une interaction entre les deux, la communication y ajoute une régulation ou feedback. Or, l'image s'insère très souvent dans un processus d'informaton où l'émetteur détient un pouvoir sur le récepteur, sa puissance étant décuplée par les mass-media. L'enseignant doit donc privilégier les circonstances d'échanges afin d'annihiler ces situations frustrantes. Il doit amener l'enfant à composer ses propres messages pour qu'une expérience suffisante le conduise à une compréhension de l'acte de création, et, en conséquence, à une meilleure réception.

Aucune information n'est gratuite. Elle satisfait à des intérêts louables ou non. Dans ces conditions, il est bon que l'enfant puisse réagir, lui aussi, au sein de groupes, de manière à démythifier le rôle de l'image, pour la situer à sa juste place. En équipe, il devient apte à mieux l'analyser car il communique réellement. Il remarque que son discours sur l'image n'est pas le même que celui de son voisin. Lorsqu'il manipule, ou crée des messages, il comprend plus nettement encore que les autres diffèrent de lui par une culture qui ne ressemble pas tout à fait à la sienne. Dès lors, il acquiert une ouverture d'esprit, s'enrichit de leurs connaissances et leur apporte les siennes. Aussi devons-nous envisager une pédagogie où un type de communication, centré sur l'attrait d'une découverte, est privilégié. L'image, encore peu étudiée en classe, fournit maintes occasions de recherches sous-tendues par notre projet éducatif. De plus, par son intermédiaire, l'enfant appréhende les faits sociaux de son époque. Il acquiert un savoir à la fois méthodologique et pratique.

Il s'ensuit que l'enseignement iconique peut être dépassé, car ses principes demeurent valides et s'adaptent à bien d'autres domaines. Ainsi se trouve neutralisée la possible menace d'un fanatisme de l'image, et ramené à ses justes proportions l'enseignement par l'audio-visuel.

Reste cependant un regard sur le monde, une approche

intellectuelle, la curiosité et la créativité, une compréhension des autres, qu'une *pédagogie de la recherche* sait faire naître et épanouir.

Les chapitres suivants analysent cinq sortes d'images fixes :

— l'image photographique ;
— l'image picturale ;
— l'image publicitaire ;
— l'image dans la bande dessinée ;
— le diaporama et le montage audio-visuel.

Par souci pratique nous distinguons en *Première Partie* les présentations non séquentielles, en *Deuxième Partie* les images séquentielles, sachant très bien que ce classement est arbitraire et admet des exceptions. Néanmoins l'histoire iconique ainsi que les commodités d'ordre pédagogique (n'aborder que progressivement les difficultés) semblent constituer une justification suffisante de cette taxinomie.

PREMIÈRE PARTIE

IMAGES NON SÉQUENTIELLES

CHAPITRE PREMIER

Sémiologie de l'image photographique

I | L'IMAGE PHOTOGRAPHIQUE FAMILIALE OU D'AMATEUR

Il est important de différencier la photographie familiale qui est en général préservée, conservée, et présente un caractère affectif, de la photographie de presse qui ne peut pas lui être comparée tant pour ce qui touche à l'aspect psychologique qu'à l'aspect fonctionnel. Néanmoins, il est difficile de délimiter objectivement le champ de la photographie familiale de celui de la photographie de presse. La photographie d'un paysage faite par un amateur peut devenir photographie de presse si, au moment même où elle est prise, un événement important survient : un bateau qui coule au loin, un avion qui s'écrase, etc. En ce cas, c'est l'information véhiculée qui modifie le statut de la photographie. Mais les intentions primitives de l'émetteur n'ont pas varié. Simplement, l'information se déplace du plan privé et personnel, au plan général et public. C'est pour cela qu'elle change de support, et qu'elle peut s'assortir d'un commentaire écrit.

1 / L'iconicité et les codes pseudo-naturels

L'image fixe envisagée dans ces travaux est toujours image de quelque chose. Il est important de signaler qu'elle n'est pas le référent ; elle ne fait que l'évoquer par certaines analogies plus ou moins proches de la réalité. Nous utilisons, avec certains auteurs, les termes « d'icône » et d'« analogon » afin de mettre l'accent sur le degré plus ou moins net de ressemblance avec le réel.

En effet, l'icône photographique passe par différentes transformations avant que le récepteur reconnaisse l'image du référent. Ce phénomène est net et cependant spontanément présent à la mémoire de chacun.

Ces codes, que nous appellerons *pseudo-naturels* parce qu'ils paraissent aller de soi, concernent, entre autres :

Les dimensions. — Le référent se présente à nous en trois dimensions, l'analogon l'imite sur une surface à deux dimensions. Le lecteur doit donc apprendre à passer de l'une à l'autre. Dès cette première remarque on découvre l'influence que joue la culture au niveau de la perception des images et de leur interprétation ; il y a passage constant du domaine de la réalité perçue au domaine de la réalité interprétée, par décodages successifs.

L'échelle. — La photographie, à de très rares exceptions, n'est pas de dimensions égales à l'objet. Souvent plus petite, elle requiert de l'observateur une connaissance du contexte, du monde environnant pour comprendre et transposer.

La substance. — La substance de l'analogon est le papier, l'encre, les révélateurs, etc., alors que celle du référent peut avoir tous les aspects physiques ou chimiques connus. Le passage d'un domaine à un autre est facilité puisque nous avons une certaine expérience imagée de la réalité.

Les couleurs. — Les procédés techniques tendent vers une certaine « fidélité » mais ne l'atteignent pas. D'où une adaptation constante du lecteur.

L'éclairage. — L'impression de lumière est restituée sur le papier photographique ou sur tout autre support, par un jeu de contrastes entre diverses tonalités. Le récepteur reconstruit, grâce à des expériences psycho-sensorielles antérieures les contours, les volumes et les formes.

Le contexte. — Après le développement d'une photographie — un paysage notamment —, il n'est pas rare que l'émetteur ne sache plus reconnaître ce que l'analogon représente.

On sait bien que l'homme possède du monde qui l'entoure une expérience particulière liée à de nombreux paramètres qui sont en relation avec ce que l'on nomme le « contexte ».

Ce contexte, dans le cas précis de la photographie, ne peut être que situationnel : c'est-à-dire que seule la mémoire de l'émetteur intervient pour restituer de nombreuses données qui font défaut au récepteur. Celui-ci, par déductions successives peut quelquefois faire ressurgir les circonstances extérieures qui permettent de reconstituer les conditions particulières de la prise de vue : conditions climatiques, géographiques, spatiales, anecdotiques..., psychologiques, individuelles...

Le cadrage. — L'appareil photographique ne prend de l'espace qu'une portion réduite et précisément lorsqu'il s'agit d'un paysage ; en ce cas seule une petite surface par rapport à l'ensemble est restituée. Le phénomène précédent : non reconnaissance du référent, est souvent liée à cette observation ; à savoir la disproportion de deux plans, plan du réel et plan du restitué. En effet, les appareils photographiques courants ne prennent que quelques degrés par rapport aux 360 de l'axe horizontal et quelques degrés également de l'axe vertical.

Ainsi, contrairement à ce qu'une approche immédiate et naïve peut inférer, l'image, même photographique, est loin d'équivaloir la réalité.

2 / Les codages proprement dits

Le paragraphe précédent a montré que la reconnaissance des objets composant un cliché se fait à condition que le récepteur ait une certaine culture ou habitude visuelle. Il code certains

attributs de l'analogon et reconnaît une série de *figures dénotées*, selon l'expression de Roland Barthes.

Cependant l'art du créateur est nécessairement de montrer au lecteur sa volonté, son intention artistique qui ne doit rien au hasard. Il possède d'ailleurs des moyens pour cela, moyens de connotations stylistiques et rhétoriques. Si l'on considère la photographie d'art qui se préoccupe beaucoup plus de dire que de reproduire, on peut mettre en évidence des contraintes formelles de la prise de vue, puis résumer les règles de lecture et de reproduction pour un public moyen.

Pour cela, divers traités de photographie insistent sur les procédés garantissant une bonne prise de vue et par là même une certaine action sur le modèle « naturel ». En partant de ces conditions techniques ou esthétiques qui constituent une norme, l'artiste peut déterminer les éléments susceptibles de variations significatives.

Car la photographie refuse, à juste titre, d'être uniquement une opération d'analogie : elle se veut acte de communication, et pour cela peut faire usage d'un langage connoté. Hjelmslev, qui définit ce langage comme « un langage dont le plan de l'expression est un langage »[1], ajoute :

> « Il semble donc légitime de considérer l'ensemble des connotateurs comme un contenu dont les langages de dénotation sont l'expression, et de désigner le tout formé par ce contenu et cette expression du nom de langage ou plutôt de langage de connotation »[2].

Du point de vue de l'émetteur, l'opération de signification porte, dès lors, sur les effets techniques.

— *Effets techniques :* Le flou (qui s'oppose à la norme de netteté), la surexposition, la sous-exposition, l'utilisation de la profondeur de champ, la lumière artificielle, les filtres, les spots colorés, etc., peuvent exprimer des effets significatifs.

— *Effets de prises de vues :* Tout parti pris d'originalité, vues penchées, cadrages inusités, plongées, contre-plongées, objets excentrés, contre-jour, etc., sont à même de signaler et signifier.

1. Louis HJELMSLEV, *Prolégomènes à une théorie du langage*, Ed. de Minuit, p. 155.
2. ID., *ibid.*, p. 160.

Collection « PÉDAGOGIE D'AUJOURD'HUI »

OUVRAGES DISPONIBLES

BASSAN V. J.	**Comment intéresser l'enfant à l'école**
BERBAUM J.	**Etude systémique des actions de formation**
BERTHELOT J.-M.	**Le piège scolaire**
BIRZÉA C.	**Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques**
BLOCH M.-A.	**Philosophie de l'éducation nouvelle** (3e éd. revue et augm.)
—	**Nouvelle éducation et réforme de l'enseignement**
CHASSAGNY C.	**Pédagogie relationnelle du langage**
CHOBAUX J. et SEGRÉ M.	**L'Enseignement du français à l'école élémentaire. Quelle réforme?**
COHEN R.	**L'Apprentissage précoce de la lecture** (2e éd.)
DE LANDSHEERE V. et G.	**Définir les objectifs de l'éducation**
DESROSIERS R.	**La Créativité verbale chez les enfants**
DRÉVILLON J.	**Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire**
DUPONT P.	**La Dynamique de la classe**
FRANÇOIS-UNGER C.	**L'Adolescent inadapté** (2e éd. revue et augm.)
FRÉJAVILLE J.-P. et divers	**Les jeunes et la drogue**
GILLY M.	**Maître-élève : rôles institutionnels et représentations**
KOHN R. C.	**Les Enjeux de l'observation**
LANGOUET G.	**Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement**
LEGRAND L.	**Pour une politique démocratique de l'éducation**
LÉON A.	**Introduction à l'histoire des faits éducatifs**
LÉON A. et divers.	**Manuel de psychopédagogie expérimentale**
LURÇAT L.	**L'Enfant et l'espace**
MARTIN M.	**Sémiologie de l'image et pédagogie**
MAUCO G.	**Le Meurtre d'un enfant** (2e éd. mise à jour)
MELJAC C.	**Décrire, agir et compter : l'enfant et le dénombrement spontané**
NOIZET G. et CAVERNI J.-P.	**Psychologie de l'évaluation scolaire**
POINSSAC-NIEL J.	**Technologie éducative et Histoire**
POSTIC M.	**Observation et formation des enseignants** (2e éd.)
—	**La Relation éducative** (2e éd. revue et augmentée)
POURTOIS J.-P.	**Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)**
SIMON J.	**La Langue écrite de l'enfant**
SNYDERS G.	**Ecole, classe et lutte des classes** (2e éd.)
—	**Il n'est pas facile d'aimer ses enfants...** (2e éd.)
TERRIER G. et BIGEAULT J.-P.	**L'Illusion psychanalytique en éducation**
TOUS SAINT-MARC C.	**Couple amical et socialisation chez les jeunes écoliers**
VANDENPLAS-HOLPER C.	**Education et développement social de l'enfant**



Une pédagogie de la recherche ! Telle est la solution proposée à l'échec scolaire.

En effet, Michel Martin, docteur en Linguistique, docteur d'Etat ès Lettres et Sciences humaines, montre que l'enfant peut accéder à un savoir-apprendre par des investigations qui motivent, rendent autonome et responsable.

A une époque où *l'image* envahit notre univers, il faut la décrypter pour l'apprécier mais aussi pour s'en défendre ; il est également nécessaire que l'enfant produise ses propres messages afin de dominer toutes les étapes menant au sens. Cet enseignement, ouvert au monde contemporain le plus brûlant — *l'audio-visuel* —, *prépare le citoyen de demain* par des travaux en groupes qui placent l'enfant en *position de chercheur*, où il s'approprie des méthodes, participe selon son propre rythme, prend conscience des complémentarités, *respecte les autres par la tolérance mutuelle*.

Apprendre l'image plutôt que par l'image ! De nombreux exemples illustrent cet ouvrage et témoignent qu'à tous les niveaux scolaires théorie et pratique sont liées pour développer chez l'enfant des potentialités jusque-là insoupçonnées.

Michel Martin, conseiller pédagogique, est chargé de cours à l'Université de Nice.

22403793 / 10 / 82

175 FF